



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – Uniceub
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE – FACES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS

DIEGO BORGES DE CARVALHO

**O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) A PARTIR DA
PERSPECTIVA TEÓRICA DOS GÊNEROS TEXTUAIS**

BRASÍLIA

2011

DIEGO BORGES DE CARVALHO

O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) A PARTIR DA
PERSPECTIVA TEÓRICA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES, do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. MSc. Mara Lúcia Castilho

BRASÍLIA

2011

DIEGO BORGES DE CARVALHO

O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) A PARTIR DA
PERSPECTIVA TEÓRICA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES, do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. MSc. Mara Lúcia Castilho

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. MSc. Mara Lúcia Castilho (UniCEUB)

Profa. MSc. Cátia Regina Braga Martins (UniCEUB)

Profa. MSc. Ana Regina Melo Salviano (UniCEUB)

Para minha mãe, responsável pelos
princípios que norteiam minha vida e meus comportamentos.

Irene no céu

Irene preta
Irene boa
Irene sempre de bom humor.
Imagino Irene entrando no céu:
— Licença, meu branco!
E São Pedro bonachão:
— Entra, Irene. Você não precisa pedir licença.

(Manoel Bandeira)

Agradecimentos

Agradeço a *Deus*, pelas conquistas e todas as benções que recebo diariamente – muito obrigado, Senhor!

À minha orientadora, profa. *Mara Castilho*, pelo profissionalismo, pelo carinho, pela atenção e pela dedicação na realização deste trabalho.

À Dra. *Marília Bulhões*, pelo apoio e pelo financiamento dos meus primeiros passos acadêmicos, além da atenção sempre que preciso.

À Dra. *Ana Rosa*, pelo carinho, proximidade e incentivo.

Às minhas irmãs, *Inácia* e *Jucirene* por terem me isentado de responsabilidades internas, permitindo assim, a realização deste sonho.

Ao corpo docente do UniCEUB, em especial ao professor *Willemman*, pelo conhecimento e pelo respeito que me inspiram; à profa. *Cátia Martins*, pela competência e pelas proveitosas e reflexivas aulas de Semântica e Letramento; à profa. *Ana Luiza Montalvão*, pelo afeto e pela compreensão em momentos precisos.

À professora *Eliane Ferreira*, da Capes, pelo compartilhamento das reflexões acerca de gêneros textuais e letramento.

Aos meus colegas de graduação, *Bárbara*, *César* e *Dayanna*, pela companhia, pela proximidade e pelas conversas (nos intervalos – e em sala de aula também!)

Às instituições nas quais desenvolvi estágio durante minha graduação: Ministério da Saúde, Capes e Instituto Unibanco, pelas oportunidades. Nessas aprendi, cresci e conheci pessoas fantásticas – muitas para o resto da vida.

Ao grupo de pesquisa “Prática Pedagógica e Formação de Professores”, em nome das professoras *Ana Regina* (que compõe esta banca) e *Maria Eleusa* (minha orientadora de Iniciação Científica);

Enfim, a todos aqueles que, de maneira direta ou indiretamente, contribuíram para meu ingresso no mundo acadêmico. Muito obrigado!

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos.

Stella Maris Bortoni-Ricardo

RESUMO

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa que se propôs a investigar o processo de letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) à luz da Teoria dos Gêneros Textuais. Utilizou-se, como instrumento de coletas de dados, a observação de campo, realizada em uma escola da rede de ensino pública do Distrito Federal e a análise documental do livro didático adotado pela SEE/DF. Os dados aqui encontrados apontam para a necessidade de se repensar o ensino de língua materna na Educação de Jovens e Adultos. Para esse diagnóstico considerou-se a perspectiva do ensino de língua com base no trabalho com os gêneros textuais. Desta forma, entende-se, que essa é a maneira mais eficaz de se ampliar o letramento escolar, considerando ser a escola a principal agência responsável por essa finalidade.

Palavras-chave: Letramento. Teoria dos Gêneros Textuais. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This work is the result of a survey that aimed to investigate the process of literacy in Youth and Adults (EJA) in light of theory of text genres. It was used as a tool for collecting data, field observations, performed in a school of the school public federal and documentary analysis of the textbook adopted by SE/DF. The present results indicate the need for rethinking the teaching of mother tongue in Youth and Adults. For this diagnosis was considered the perspective of language teaching with based on the work with text genres. Thus, it is understood that this is the most effective way to develop literacy, considering the school the lead agency responsible for such purpose.

Keywords: Literacy. Theory of text genres. Youth and adults.

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFET	Instituto Nacional de Educação, Ciência e Tecnologia
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD-EJA	Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Médio
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEe/DF	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
Objetivo Geral	12
Objetivos Específicos	12
Capítulo 1 – LETRAMENTO	13
1.1 LETRAMENTO AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO	15
1.2 LETRAMENTOS MÚLTIPLOS	18
1.2.1 Letramento multimidiático	19
1.3 LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	20
Capítulo 2 – GÊNEROS TEXTUAIS	23
2.1 GÊNEROS TEXTUAIS E TIPOLOGIAS TEXTUAIS	24
2.2 GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS FUNCIONALIDADES	27
2.3 DOMÍNIOS DISCURSIVOS: GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS	28
2.4 LETRAMENTO, GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUA: A PROPOSTA DOS PCN	30
Capítulo 3 – LIVRO DIDÁTICO	33
3.1 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	33
3.1.1 Programa Nacional do Livro Didático para a EJA	34
3.2 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA (LDLP)	36
3.2.1 LDLP: leitura e oralidade	37
3.2.2 LDLP: compreensão e escrita	38
Capítulo 4 – METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS	40
4.1 INSTRUMENTOS DE COLETA	41
4.2 RESULTADO DA ANÁLISE	43
4.2.1 Análise do livro didático da EJA	43
4.3 OBSERVAÇÃO DE CAMPO	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50
Anexo A	53
Anexo B	58
Anexo C	59

APRESENTAÇÃO

Os documentos oficiais que propõem diretrizes para o ensino e as mais recentes pesquisas na área de língua materna vêm mostrando a eficácia do trabalho com gêneros textuais para o ensino de língua portuguesa em sala de aula e, como consequência, a ampliação do letramento dos estudantes.

Nessa perspectiva, o professor assume importante papel como mediador do processo de aprendizagem dos educandos. Como o foco deste trabalho é a Educação de Jovens e Adultos, entende-se que para essa modalidade de ensino o professor exerce fundamental importância como facilitador dos caminhos a serem trilhados por esses estudantes.

Nesta pesquisa foi proposto investigar, a partir de análise documental e observação de campo, qual a contribuição do livro didático e do professor regente para o processo de ampliação do letramento dos estudantes da EJA, considerando como elemento norteador a proposta de trabalho com o ensino dos gêneros textuais em sala de aula. Para tanto, esse trabalho se dividiu em quatro capítulos conforme apresentado abaixo.

No primeiro capítulo, intitulado “Letramento”, apresenta-se o surgimento desse termo no contexto brasileiro, suas concepções teóricas (letramento autônomo, ideológico e múltiplos letramentos) e os principais estudiosos do assunto. Como forma de registro, é pertinente esclarecer que os estudos das autoras Ângela Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo foram as principais referências fundamentadoras desse capítulo.

O segundo capítulo “Gêneros textuais” foi baseado, fundamentalmente, nos estudos realizados por Luiz Antonio Marcuschi, Ingendore Koch e nas concepções de Bakhtin sobre gêneros discursivos. Esse capítulo inicia-se com o conceito de gêneros textuais e, em seguida, esclarece-se o contexto dos estudos no Brasil, para falar da proposta de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

No terceiro capítulo “Livro Didático” (LD), faz-se um breve percurso pelo histórico do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde 1938 até 2009, com a criação do PNLD-EJA e finaliza-se o capítulo explorando os mais recentes estudos

sobre a abordagem da escrita, da leitura e da oralidade nos livros didáticos de língua portuguesa.

Por fim, o último capítulo, “Metodologia e análise de dados”, apresenta-se a abordagem metodológica utilizada neste estudo, os instrumentos de pesquisa e os objetos de análise. Na apresentação dos resultados, o capítulo foi dividido em duas seções. Na primeira analisa-se o livro didático da EJA, adotado pela Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, e na segunda consolidam-se os dados coletados na observação de campo, com base em itens da “Matriz de letramento”, organizada por Stella Bortoni-Ricardo, além de questionamentos que visava atender aos objetivos propostos inicialmente.

Objetivo Geral

Analisar a aquisição do letramento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio das atividades de produção textual propostas pelo livro didático.

Objetivos específicos

- Verificar como o livro didático pode contribuir para o letramento do aluno da EJA;
- Analisar em que medida o professor pode ser instrumento mediador do processo de aquisição de letramento dos alunos.

Capítulo 1

LETRAMENTO

Podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas... o surgimento e ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação implicaram novas reflexões sobre letramento.

(Roxane Rojo)

Desde a década de 1980, quando o termo letramento foi trazido para o contexto dos estudos acadêmicos brasileiros, houve a necessidade de se distinguir as concepções das palavras alfabetização e letramento. Isso porque, o termo letramento, apesar de possuir expressiva diversidade de conceitos, há ainda muitas discussões sobre sua definição. No Brasil, Kato (1986) foi a primeira a fazer uso do termo, ainda com um tímido entendimento: processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escrita (KATO, 2002), em que o sujeito, introduzido na escrita, entenderia as demandas da sociedade, desenvolvendo conhecimentos.

Segundo Soares (1998), o termo letramento é a versão, em português, da palavra inglesa “literacy”, que quer dizer a pessoa capaz de ler e escrever. Por isso, considerando que sua entrada no vocabulário brasileiro se deu por diversas áreas do conhecimento, entre as quais, a Educação, a Didática e a Linguística, aumenta-se, mais ainda, a dificuldade de encontrar um conceito que seja aceito por todos.

No Brasil, a concepção de letramento aparece com a necessidade de se distinguir o uso das habilidades de escrita e de leitura do processo de aquisição dessas habilidades, isto é, para diferenciar alfabetização de letramento. É pertinente ressaltar que se isenta dessa perspectiva a percepção de Paulo Freire para alfabetização, que entende ser o processo de o analfabeto ser capaz de organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolvendo consciência crítica e participando ativamente de processos sociais (FREIRE 1980 *apud* KLEIMAN, 2001). Além dessa necessidade, as mudanças econômicas, os avanços científicos, tecnológicos,

educacionais, entre outros, se configuram como importantes ferramentas para os estudos de letramento.

Há ainda, nesse contexto, autores que renegam a existência do termo letramento, como é o caso de Emília Ferreiro (2003, *apud*, Soares, 2004), para quem a alfabetização não é um estado, mas um processo, que se inicia bem cedo e não termina nunca. Por isso, para essa autora, alfabetização e letramento se configuram como uma coisa só, uma vez que o conceito de letramento está embutido no conceito de alfabetização e vice-versa, sendo, então, dispensada a necessidade de se usar o termo letramento.

Para Soares (2004), alfabetização não é somente a aquisição de códigos que possibilitam a escrita e a leitura, mas também o processo de compreender a significação do que expressam esses códigos adquiridos. Por isso, um sujeito que apenas decodifica o código linguístico, mas não compreende o que o conjunto destes quer dizer, não pode ser considerado alfabetizado. Imbricado a essa percepção, esta autora diz que alfabetização e letramento são indissociáveis, considerando que a entrada da criança e também do adulto analfabeto no mundo da escrita ocorre simultaneamente, por dois processos: pela aquisição do sistema da escrita (alfabetização) e pelo desenvolvimento das habilidades de uso da leitura e escrita nos contextos sociais (letramento) (SOARES, 2004).

Percebe-se, então, que, para essa autora, a alfabetização precede o letramento, isto é, para ser letrado é preciso saber ler e escrever “letramento, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (SOARES, 2004, p. 14). Em uma sociedade dominada pelos avanços tecnológicos, não é possível falar em “pessoas iletradas”¹, e a concepção de Soares (2004) implica afirmar que pessoas analfabetas, isto é, que não dominam os códigos de escrita e leitura, não sabem viver em sociedades tecnologicamente estruturadas.

Com base nessa reflexão é que a oralidade assumiu importante papel nas discussões referentes ao letramento, considerando que, em certas classes sociais,

¹ “Reflexões acerca do letramento: origem, contexto histórico e características”, Elson M. da Silva 2004.

as crianças, mesmo que ainda não alfabetizadas, possuem estratégias orais letradas. Uma criança que, em determinada circunstância, compreende um trecho de uma estorinha infantil e consegue fazer relação com o texto original (por já tê-lo ouvido em alguma ocasião), ainda que não saiba ler e escrever, pode ser considerada letrada, tendo em vista que está participando de um **evento de letramento** e aprendendo uma **prática discursiva letrada**. Além disso, não se pode considerar, por exemplo, que um adulto analfabeto não consiga compreender ou se comunicar nas práticas sociais de uso da língua.

Entende-se como evento de letramento “qualquer situação que envolva ou pressupõe o uso da língua escrita” (Kleiman, 2007) e prática discursiva letrada, como os meios que são construídos os significados dos textos escritos, sendo dependentes de contextos sociais para aceitação. Assim, é pertinente afirmar que as práticas discursivas variam/mudam dependendo dos contextos sociais, isto é, dos eventos em que são inseridas.

Portanto, letramento, neste trabalho, é entendido como um processo contínuo e de aplicação dos conhecimentos, isto é, habilidades de leitura, escrita e fala em diferentes práticas sociais. Enquanto alfabetização pode ser entendida como um processo pontual de aquisição dos códigos (alfabético / numérico).

1.1 LETRAMENTO AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO

Os estudos sobre o impacto social da língua ganham dois enfoques cruciais, a partir de Street (1984 *apud* KLEIMAN 2001), que propõe dois distintos modelos de letramento: um denominado **autônomo** e outro denominado **ideológico**. No Brasil, essas concepções foram amplamente divulgadas pela pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Ângela Kleiman, a partir de 1995.

Segundo Kleiman (2001), o entendimento de autonomia está representado no pressuposto de que a escrita é completa, e, por isso, independente de outros fatores sociais. Esse enfoque pressupõe que há apenas uma maneira de se desenvolver o letramento, associada, normalmente, à civilização, ao progresso e à mobilidade social. Esse é o modelo utilizado pela escola brasileira hoje, e que

segundo Terzi (2006) é o culpado pela formação de pessoas analfabetas funcionais², que, embora alfabetizadas, são incapazes de utilizar a escrita nas interações sociais cotidianas, sendo assim, impossibilitadas de exercer suas funções de cidadania.

Para identificar o modelo autônomo de letramento, Kleiman (2001) destaca as seguintes características: 1) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, 2) a dicotomização entre a oralidade e a escrita e 3) a qualidade intrínseca da língua.

Com as noções de letramento e desenvolvimento cognitivo, a autora faz uso de estudos realizados por Goody (1977), Olson (1983), Luria (1976) e Scribner e Cole (1981), que investigaram as estratégias de resolução de problemas utilizadas por grupos letrados *versus* não-letrados. Scribner e Cole (1981 *apud* KLEIMAN 2001), em investigação realizada na Libéria, encontraram um grupo que fazia uso de três formas de escrita: uma em contexto familiar, outra, adquirida em contexto religioso e uma terceira, a típica Língua Inglesa, adquirida no ambiente escolar.

A partir dos resultados da pesquisa de Scribner e Cole, Kleiman (2001) entendeu que o tipo de habilidade a ser desenvolvida pelo indivíduo depende do contexto de uso da língua, e que o desenvolvimento de habilidades cognitivas é consequência da escolarização, uma vez que apenas os sujeitos escolarizados, isto é, os que conheciam a escrita inglesa, demonstraram eficácia na resolução de tarefas de categorização, memorização e classificação. Essa foi a primeira característica do letramento autônomo percebida por Kleiman.

A segunda característica se deu a partir da compreensão de que na oralidade e na escrita, a linguagem, seja qual for a modalidade, é sempre polifônica, podendo ser investigada não apenas da perspectiva da diferença, mas também da perspectiva da semelhança. Uma investigação que considere a semelhança, entre ambas, permite que se pense a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança (KLEIMAN, 2001).

². A expressão analfabetismo funcional foi criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para designar o indivíduo que consegue decodificar, isto é, que consegue ler, escrever e efetuar operações matemáticas simples, mas não consegue entender e fazer uso dessas habilidades no cotidiano. Cléa Silva Biasi Krás, 2010.

A terceira característica foi percebida a partir do entendimento de que a qualidade intrínseca do letramento se configura pelo contato com a leitura e a escrita escolar, e que, pela própria natureza da escrita, o indivíduo aprende habilidades que o levaria a níveis de desenvolvimento cognitivo.

O modelo ideológico, por sua vez, apresenta o letramento como uma prática social, o que contrapõe a proposta do enfoque autônomo. “Aqui, são relevantes aspectos externos, culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 2001, p. 39). Essa perspectiva de letramento considera não apenas o processo de aquisição dos códigos que permitem desenvolver as habilidades de escrita e leitura, mas também, como o indivíduo utiliza essas habilidades na vida cotidiana, como meios para atuação crítica. Segundo Kleiman,

O modelo ideológico não deve ser entendido como uma negação dos resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa. (KLEIMAN, 2001, p. 39)

O modelo ideológico de letramento é, na prática, não somente o processo de ensinar a aquisição do código linguístico (alfabetização), mas também, proporcionar ao ensinando condições de atuação reflexiva nas práticas sociais de uso da língua. “Em suma, significa ensinar o aluno a usar a escrita nas situações do cotidiano como cidadão crítico” (TERZI, 2006, p. 5).

As situações de uso da língua são várias: na escola, em casa, no trabalho, na feira, na igreja, entre outras, e requerem que se utilize determinados conhecimentos para interação, o que passa a implicar que se considere o termo “letramento” no plural, tendo em vista que em cada situação do cotidiano, o indivíduo faz uso de práticas discursivas diferentes. É aqui que surge a ideia de múltiplos letramentos.

1.2 LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

Médicos e mecânicos são profissionais que utilizam a língua de maneiras diferentes. A linguagem utilizada pelos médicos, por exemplo, é específica de sua área de atuação. O mesmo equivale para um mecânico, uma vez que possuem conhecimentos específicos para atuar em suas áreas. Assim, um médico não saberia lidar com um defeito que encontrara no motor de seu carro, bem como, um mecânico não saberia atender um paciente com dores no peito, pois não domina os conhecimentos específicos para tal atividade.

É a partir desse enfoque que surge a ideia de letramentos múltiplos ou múltiplos letramentos, considerando que o indivíduo, inserido em diversas práticas sociais, fará uso da língua de variadas maneiras, adequando-a ao contexto de uso.

De acordo com Rojo:

O conceito de *letramentos múltiplos* é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a *multiplicidade de práticas* de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a *multiculturalidade*, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente. (ROJO, 2009, p. 108-109)

Tomando-se como raciocínio a rotina de um médico, por exemplo, de iniciar seu dia lendo um jornal, depois dirigindo seu carro, destinando-se ao consultório e atendendo um primeiro paciente, percebe-se que ele passou por três diferentes situações de uso da língua, precisando, assim, acionar conhecimentos diferentes, e, portanto, letramentos diferentes, o que, segundo Rojo (2009), na perspectiva de múltiplas práticas, são esferas de atividades que não podem andar separadas, estando presentes no cotidiano da vida do cidadão e organizando suas posições, direitos e deveres.

Ainda segundo essa autora, os múltiplos letramentos podem ser entendidos sob o viés multicultural, isto é, nas diferentes culturas, que terão práticas e circulação de textos diferenciados. Como ilustração, a autora exemplifica o caso de um analfabeto que todos os dias, na hora do Toque das Ave-Marias, senta-se em reverência e “lê” a bíblia, folheando-a lentamente, e um pastor da igreja pentecostal que lê a bíblia na televisão, de modo a persuadir os fiéis com seu inflamado

discurso. Ambos estão inseridos em esferas da prática religiosa, no entanto, de maneiras diferentes (ROJO, 2009).

Por isso, segundo essa autora, a globalização³ trouxe consideráveis efeitos sobre a chamada indústria cultural⁴, que seria fruto da sociedade industrializada, uma vez que para sua existência seria indispensável a condição de oposição entre a cultura dita superior ou valorizada – difundida pela escola, e a de massa – disseminada pelos meios de comunicação (ROJO, 2009).

Portanto, Rojo (2009) afirma que o papel da escola no mundo contemporâneo é colocar em diálogo os textos, enunciados e discursos das culturas locais com as culturas valorizadas, a fim de formar um cidadão flexível, democrático e multicultural, sendo que, no contexto escolar de hoje, trabalhar com leitura e escrita é trabalhar com os letramentos múltiplos, isto é, a leitura na vida e a leitura na escola, onde as concepções de gêneros textuais e suas funcionalidades ajudam a melhor entender eventos e práticas letradas.

1.2.1 Letramento multimidiático

A linguagem, a expressão e as tecnologias impressas pela mídia ocupam, a cada dia, espaço de destaque no atual mundo globalizado, tornando-se referência para o ensino de língua em sala de aula. Daley (2002) diz que privilegiar linguagens impressas significa desconsiderar o sucesso de outras tecnologias, como a televisão e o cinema, que passaram a existir desde os primórdios da impressão escrita.

Segundo essa autora, as tecnologias do mundo da mídia se tornaram os meios mais eficazes para se receber informações e para se estabelecer contatos com o mundo. Adverte, ainda, para a gramática desenvolvida por esse meio, que invadiu o pensamento coletivo da sociedade, em que metáforas da tela se tornaram

³ “A globalização é o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”. Em termos mais simples, designa o processo pelo qual se busca maior interação econômica, política, social e tecnológica. (MILTON SANTOS, 2000).

⁴ A indústria cultural se refere à mercantilização das formas culturais ocasionadas pelo surgimento das indústrias de entretenimento, no final do século XIX, o que restringiu a capacidade do indivíduo de pensar e agir de maneira crítica e autônoma. (MAX HORKHEIMER 1985 *apud* COSTA 2003).

comuns na fala cotidiana, como, por exemplo, no caso da palavra *flashback*, que é entendida como um olhar para o passado. O chamado internetês, uma das variantes da Língua Portuguesa, também é um bom exemplo para caracterizar esse avanço.

Nesse ambiente multimidiático, Daley (2002, p. 482) destaca que desde meados do século passado o ensino superior e até as escolas de educação básica “têm ministrado cursos denominados cursos de letramento midiático ou visual”, mas que, no entanto, são cursos que apresentam limitações, como o privilégio do texto escrito, como instrumento para letrar, e consideram a televisão e outras mídias formas inferiores de comunicação, pois representa mal a realidade, além de ser um meio de maior manipulação do indivíduo.

Por isso, para Daley (2002), “serão realmente letrados no século 21 aqueles que aprenderem a ler e escrever linguagem multimidiática”, considerando que o acesso às tecnologias do mundo globalizado se dá com maior facilidade.

No entanto, apesar da valiosa contribuição das tecnologias multimidiáticas para o letramento, não é possível desconsiderar que o texto escrito é a maior ferramenta de mediação do processo de desenvolvimento do letramento do aluno, uma vez que proporciona o contato com diversas práticas sociais de uso da língua, sobretudo, no contexto que trata da educação de jovens e adultos, onde as limitações para o acesso a meios multimidiáticos se apresentam como uma barreira para o ensino, e o texto se configura como a melhor opção para aquela finalidade.

1.3 LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos é um tema corrente em congressos nacionais e internacionais, mas começou a ter maior visibilidade, no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, com a institucionalização da obrigatoriedade de oferta de ensino fundamental a todos que a ele não tiveram acesso na idade certa.

Sobre esse assunto, Ratto (2001) tece algumas considerações acerca do letramento de jovens e adultos. Para a autora, na sociedade contemporânea letrada, a contribuição do analfabeto se limitou, historicamente, à força física de trabalho,

tendo em vista que, referências e menções a este estado de instrução do indivíduo – analfabetismo –, sempre o representa como um ser ingênuo e não-evoluído, e que, portanto, não letrado

Foi no ano de 2000 que o Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e fixou, também, as idades mínimas para ingresso nas diferentes etapas do ensino (fundamental e médio). Antes dessa data, o Brasil havia implementado diversos projetos com diferentes nomenclaturas, com o intuito de dar acesso àqueles que não tiveram oportunidades de estudo, no entanto, só a partir de 2000 é que os esforços foram ampliados.

A Educação de Jovens e Adultos é ofertada às pessoas que não tiveram acesso ou oportunidade de estudo na idade própria da vida, sendo de obrigação da rede pública assegurar um ensino de qualidade e que atenda às necessidades do seu público alvo.

No que tange ao modelo de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, diz que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo”. Ou seja, seguirá o currículo proposto para a educação regular, embora o período do “ano letivo” da EJA seja diferente do ano letivo da educação básica tradicional.

A respeito do currículo para a Educação de Jovens e Adultos, é pertinente mencionar algumas considerações que Terzi (2006), baseada no modelo ideológico de letramento, elenca. Conforme essa autora, a primeira decisão é que se pense em uma proposta que considere a situação de exclusão social do indivíduo não escolarizado, definindo, então, quais práticas de letramento devem ser levadas para a sala de aula.

Nas palavras da autora:

Uma consideração importante a ser feita no momento dessa definição é que toda comunidade faz usos da escrita e que é importante que os alunos os dominem, mas que limitar o ensino aos usos locais significa prepará-los para atuara apenas em sua comunidade e impedi-los de uma participação efetiva em outras comunidades das quais venham a fazer parte, nas quais outras práticas de letramento sejam comuns. (TERZI, p. 5, 2006)

Por isso, pensar letramento na EJA implica, necessariamente, em pensar primeiro o contexto em que estes estudantes estão inseridos, para depois introduzir as práticas de trabalho com os gêneros textuais adequados, objetivando maior acessibilidade e contato desse público com o mundo globalizado.

Esse entendimento fundamenta-se, também, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se baseia nas teorias sociointeracionistas da linguagem, a fim de que o ensino de língua portuguesa seja organizado de forma a capacitar os estudantes a serem inseridos nas diversas práticas sociais do cotidiano.

A Educação de Jovens e Adultos deixou de ser vista como alfabetização de indivíduos adultos e passou, segundo as propostas a partir de 1990, como instrumento de inserção de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudos. Por isso, vislumbra-se, hoje, a EJA como desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, na disciplina de língua portuguesa, necessárias à vivência das práticas sociais cotidianas.

Capítulo 2

GÊNEROS TEXTUAIS

Hoje, em plena fase da denominada “cultura eletrônica”, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita.

(Luiz Antonio Marcuschi)

Na concepção de Bakhtin (1997), gêneros textuais podem ser entendidos como tipos relativamente estáveis de enunciado presentes em cada esfera de utilização da língua, além disso, apresentam ainda como características o conteúdo temático e a construção composicional. Ou seja, o gênero é composto de uma combinação de conteúdo temático, estilo e composição.

O estudo de gêneros textuais não é algo novo, se considerado que sua observação sistêmica iniciou em Platão. Por isso, seu entendimento está, inicialmente, ligado aos gêneros literários, que passaram pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, tendo assumido, em meados do século XX – com o surgimento da Linguística –, não mais apenas a restrita concepção vinculada à literatura, mais sim, como o uso para nos referirmos a qualquer categoria de discurso falado ou escrito (MARCUSCHI, 2004).

Para Bakhtin:

Estudam-se mais do que tudo os gêneros literários. Mas estes, tanto na Antiguidade quanto na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais têm em comum a natureza verbal (linguística) (BAKHTIN, p. 280, 1997)

Marcuschi (2004) apresenta, brevemente, algumas filiações teóricas para o surgimento e o estudo dos gêneros textuais no campo da Linguística, entre as quais, destaca a **perspectiva da análise crítica**, tendo como principal representante,

Fairclough, para quem o discurso é uma prática social e o gênero é uma maneira de usar a língua com um tipo particular de atividade social; a **perspectiva sistêmico-funcional**, postulada por Halliday, em que apresenta o texto como objeto de análise ligado ao contexto, onde a língua é uma ferramenta para interação social; e a **perspectiva interacionista**, representada por Bronckart, Dolz e Schneuwly, com influências de Bakhtin e Vigotsky, em que o ensino dos gêneros textuais funciona como instrumento de aprendizagem na língua materna, sendo considerado tanto na oralidade quanto na escrita.

No Brasil, nos últimos anos, a linha de pesquisa interacionista sócio-discursiva, estudada pelos pesquisadores da Universidade de Genebra, Bronckart, Dolz e Schneuwly, ganhou expressiva divulgação pelos pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), entre as quais, Roxane Rojo, Maria Cecília Camargo Magalhães e Anna Rachel Machado, que desenvolveram parte de suas teses de doutorado em Genebra, sob orientação do prof. Bronckart.

2.1 GÊNEROS TEXTUAIS E TIPOLOGIAS TEXTUAIS

De antemão é pertinente esclarecer que gênero textual não é o mesmo que tipologia textual. Os gêneros textuais são, conforme Bakhtin (1997), infinitos, pois a atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros, que se amplia a medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Para esse autor o gênero refere-se ao texto materializado nas situações comunicativas.

Para Marcuschi (2004) gêneros são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social e, enquanto, fruto de trabalho coletivo, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Assim, os gêneros surgem a partir da necessidade de se estabelecer comunicação, não sendo, portanto, estanques, inflexíveis ou imutáveis.

Por outro lado, as tipologias textuais, para Marcuschi (2004, p. 4) “designam uma espécie de sequência retórica definida pela natureza linguística”, são os modos como se organizam ou se estruturam os diversos textos que circulam na sociedade.

Para esse autor, existem apenas cinco tipologias textuais: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Abaixo um pequeno quadro, com base em Marcuschi 2002, para sintetizar as tipologias textuais:

Tipologia	Características	Exemplos
Narração	Narra fatos acontecidos, com marcação de tempo, num determinado cenário. Os fatos narrados dizem respeito a personagens, que constroem uma história.	Conto, crônica, romance, etc
Argumentação	A intenção é convencer por meio de fatos e opiniões sustentadas por argumentos de autoridade ou não, utilizando de conetivos argumentativos como, por exemplo, mas, porem etc.	Artigo de opinião, monografia, tese, etc.
Exposição	As ideias são mais importantes que as ações. O texto se organiza por componentes de relação lógica: premissa e conclusão, problema e solução, tese e evidência, causa e efeito, etc. também chamado de informativo.	Memorando, ofícios (documentações oficiais)
Descrição	Tem carga informacional. Há intenção de apresentar uma atitude, uma avaliação, uma sensação específica a fim de que o leitor possa recriar tais atos. Por meio da descrição o leitor percebe, sente, avalia, visualiza através das palavras do autor.	
Injunção	Utilizado para pedir algo, convocar ou ordenar que se faça alguma coisa. Vem frequentemente com verbo no modo imperativo.	Receitas, bulas de remédio, etc.

Por isso, em um determinado gênero textual é possível identificar e explorar as cinco tipologias textuais. Assim, se em um gênero predominar, por exemplo, a tipologia argumentação, diz-se que ele é um texto argumentativo; se predominar a narração, diz-se que é narrativo, etc. Para melhor esclarecer a diferença entre gênero e tipologia apresenta-se abaixo uma “carta pessoal”, extraída de Marcuschi

(2002), em que esse autor faz uma análise das sequências tipológicas presentes na organização interna do texto.

Carta pessoal – análise de Luiz Antônio Marcuschi (2002)

Sequência textual	Gênero textual: carta pessoal
Descritiva	Rio, 11/08/1991
Injuntiva	Amiga A.P. Oi!
Exposição	Para ser mais preciso estou no meu quarto, escrevendo na escrivadinha, com um Micro System ligado na minha frente (bem alto, por sinal). Aqui no Rio é o ritmo do momento... e você gosta? Gosto também de house e dance music, sou fascinado por discotecas! Sempre vou à K.i,
Narrativa	ontem mesmo (sexta-feira) eu fui e cheguei quase quatro horas da madrugada.
Exposição	Dançar é muito bom, principalmente em uma discoteca legal. Aqui no condomínio onde moro tem muitos jovens, somos todos muito amigos e sempre vamos todos juntos. É muito maneiro!
Narrativa	C. foi três vezes à K.I.,
Injuntiva	Pergunte só a ele como é!
Expositiva	Está tocando agora o “Melô da Mina Sensual”, super demais! Aqui ouço também a Transamérica e RPC FM.
Injuntiva	E você, quais rádios curte?
Narrativa	É acho que vou terminando (...)
Injuntiva	Escreva! Faz um favor? Diga para M., A.P. e C, que esperem, não demoro a escrever. Adoro vocês! Um beijão!
Narrativa	Do amigo P.P., 15:16h

Interessa-nos apresentar nas seções que seguem as concepções de gêneros textuais e seus estudos no contexto brasileiro.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS FUNCIONALIDADES

Todos os textos que circulam na sociedade são classificados como gêneros, pois possuem uma funcionalidade social, um objetivo e uma estrutura para atender à demanda do seu contexto de circulação. Por isso, nas palavras de Koch (2006, p. 107) “todo gênero é marcado por uma esfera de atuação que promove modos específicos de combinar conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição”.

Koch (2006) fala em competência metagenérica, que é desenvolvida pelo indivíduo, possibilitando a este interagir de forma conveniente, na medida em que se envolve nas diversas práticas sociais de uso da língua, pois é essa competência que possibilita a compreensão e produção de gêneros, ou seja, é o contexto social que orienta a construção e o uso dos gêneros textuais. Para exemplificar, será apresentado um gênero textual, que, a princípio, por suas características de forma, parece ser uma poesia. Todavia, trata-se de um relato. Esse texto foi extraído de um ocorrido que aconteceu na cidade Riacho Fundo I, localizada no Distrito Federal, em que um delegado de polícia civil registrou, no dia 22 de julho de 2011, um crime em forma de poesia.

Já era quase madrugada	(...)
Neste querido Riacho Fundo	
Cidade muito amada	As diligências foram concluídas
Que arranca elogios de todo mundo	O inquérito me vem pra relatar
	Mas como nesta satélite acabamos de chegar
Logo surge a viatura	E não trouxemos os modelos pra usar
Desce um policial fardado	Resta-nos apenas inovar
Que sem nenhuma frescura	
Traz preso um sujeito folgado	Resolvi fazê-lo em poesia
	Pois carrego no peito a magia
A Autoridade desconfiada	De quem ama a fantasia
Já iniciou o seu sermão	De lutar pela Paz ou contra qualquer covardia
Mostrou ao preso a papelada	
Que a sua ficha era do cão	Assim seguimos em mais um plantão
la checar sua situação	Esperando a próxima situação
	De terno, distintivo, pistola e caneta na mão
O preso pediu desculpa	No cumprimento da fé de nossa missão
Disse que não tinha culpa	
Pois só estava na garupa	Riacho Fundo, 26 de Julho de 2011
Se na garupa ou no volante	Del REINALDO LOBO
Sei que fiz esse flagrante	63.904-4"
Desse cara petulante	
Que no crime não é estreante	

O gênero acima, analisado em razão da competência metagenérica, defendida por Koch, é um “relatório criminal”, construído em forma de poesia. O conhecimento metagenérico é que possibilita ao leitor produzir sentidos, por isso, é o que justifica o entendimento de o gênero ser um relatório e não uma poesia.

Ainda, com base no texto, pode-se perceber o que Koch (2004) intende ser **intergenericidade**. Esse fenômeno acontece quando um gênero assume a forma de outro gênero, mas com outro propósito da comunicação.

Avaliando esse gênero textual, encontra-se um texto com características de uma poesia, identificadas pela estrutura em versos e pelas rimas. Mas, que, no entanto, não tem a função de poesia, uma vez que o objetivo do delegado era narrar um inquérito criminal à Corregedoria da Polícia Civil, e a forma mais adequada seria um relatório.

2.3 DOMÍNIOS DISCURSIVOS: GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS

O entendimento de que todo discurso se materializa em forma de gênero já está mais do que consolidado nos estudos acadêmicos e, por isso, os gêneros escritos possuem mais espaço, nas práticas escolares. Assim, tomando a concepção de texto como qualquer enunciado completo que transmite uma informação, seja na modalidade verbal, seja na modalidade não-verbal, é interessante, para este trabalho, que se faça referência aos gêneros textuais que se materializam na oralidade.

Para Dolz e Schneuwly (2004), apesar de a oralidade ser bastante presente nas práticas escolares, ela possui um lugar limitado no ensino de língua em sala de aula, devido a fatores como os falhos modelos didático-metodológicos (livro didático) e os carentes processos de formação de professores.

Entende-se que o trabalho com os gêneros textuais orais, em sala de aula, é de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo, pois permite, também, o desenvolvimento de habilidades e competências que serão praticadas na vida cidadã. Assim, interessa-nos que se explorem, nesse trabalho, dois gêneros

característicos da oralidade: a entrevista e o seminário, por entender que esses estão, com maior frequência, presentes nos contextos da EJA.

Silva (2007), em sua dissertação de mestrado sobre a entrevista, enquanto gênero textual, faz algumas considerações a respeito das dimensões do gênero. Essa pesquisadora fala, inicialmente, da polissemia do termo entrevista, enfocando-a na esfera jornalista/comunicativa, citando alguns teóricos, como Medina (2002), para quem a entrevista é uma interação discursiva entre sujeitos, que pressupõe algo além da simples troca de informações, possibilitando um diálogo interativo entre os participantes. Outro teórico citado por Silva (2007) é Lage (2004) para quem a entrevista é caracterizada como um procedimento clássico de apuração de informações. Cita, ainda, Guedes Caputo (2006) que entende ser, a entrevista, uma aproximação que o jornalista faz, em uma dada realidade, a partir de um determinado assunto, utilizando como instrumento perguntas dirigida a um ou mais indivíduos (SILVA, 2007).

Após esses esclarecimentos, a autora sintetiza “entrevista” a partir de três concepções: 1) entrevista como procedimento de apuração de informações; 2) entrevista publicada em jornais e revistas, – originada a partir da primeira; e 3) entrevista na modalidade oral, isto é, face a face (SILVA, 2007).

Essa explanação abre espaço para que se fale do gênero, enquanto entrevista de emprego, considerando que requer do indivíduo o acionamento de vários conhecimentos de mundo (lingüístico, comportamental, psicológico, etc.). Por isso, Marzari (2005, *apud* Filho; Silva-Santos, 2010) defende que a entrevista de emprego é um gênero que permite aos indivíduos envolvidos na situação redefinirem seus papéis e objetivos, uma vez que ela revela as concepções, objetivos e as perspectivas de entrevistadores a respeito dos entrevistados. Esse é um gênero oral proposto para ser trabalhado na EJA, pois pode ser uma prática social a ser vivenciada por jovens e adultos.

O seminário, enquanto gênero textual oral, também se configura como importante objeto de estudo, por ser utilizado, desde a educação básica até o ensino superior, como instrumento de avaliação dos professores. Para Bueno (2009), a prática de seminário não é ensinada em sala de aula e, por isso, os alunos não dominam o gênero, sendo comum, em situação de seminário, irem para frente da

sala e ficarem parados sem saber o que falar, como falar, como gesticular, para quem olhar, etc. Nesse sentido, o seminário também é um gênero oral possível de ser trabalhado na EJA.

Para tanto, o professor, enquanto, agente mediador do ensino, deve trabalhar a estrutura do gênero, desde elementos lingüísticos (conhecimento e domínio do tema, capacidade de sintetizar o assunto, elaboração de roteiros, adequação vocabular, monitoramento da fala, etc.) a elementos não-lingüísticos (postura frente à exposição, cumprimento ao público, entonação de voz, organização do tempo, etc.). Desta forma, Bueno (2009) afirma que por ser uma atividade de composição complexa, o gênero seminário deve ser além de instrumento de avaliação, um objeto de ensino.

Por fim, cabe esclarecer que esses gêneros integram um **domínio discursivo** pertencente à área de ensino. Sobre a concepção desse termo Marcuschi (2004) entende ser uma “esfera da vida social ou institucional na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”, ou seja, pode-se entender como domínios discursivos, os cenários onde circulam os discursos e gêneros textuais orais e escritos. Então, os gêneros: reportagem, entrevista televisiva e artigos de opinião, por exemplo, fazem parte do domínio discursivo “jornalístico”; monografias, aulas expositivas e mapas fazem parte do domínio discursivo “científico”.

2.4 GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUA: A PROPOSTA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)

Nos PCN de Língua Portuguesa, a teoria para se trabalhar com o ensino de língua é proposta pelo modelo sociointeracionista, que pressupõe a aprendizagem com base na concepção de gêneros textuais, ou seja, com base nos textos que circulam na sociedade. Por isso, ao se adotar textos de circulação social, é necessário que o professor reconheça a importância de trabalhar com os alunos alguns procedimentos e características do suporte em que esses textos circulam, como, por exemplo: comparar a diferença de uma mesma informação veiculada em suportes diferentes, isto é, no rádio, na televisão, no jornal etc. (PCN, 1998)

Entende-se suporte como a base em que se dissemina o gênero textual. Para Marcuschi (2008, *apud* Oliveira, 2009) suporte é o *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Isto é, um artigo deve ser publicado em uma revista, portanto, a revista é um suporte; um editorial é veiculado no jornal, por isso, o jornal é um suporte.

Nesse sentido, o acesso aos mais diferentes gêneros textuais possibilita a ampliação do conhecimento do aluno sobre os instrumentos inseridos nas práticas sociais do cotidiano, propiciando, assim, o desenvolvimento do seu letramento. Conforme visto anteriormente, é importante destacar que a função principal da leitura é propiciar a interação do leitor com o texto ao qual está submetido, ampliando sua posição ativa frente à realidade que o cerca, para questionar os acontecimentos da sociedade. Nesse aspecto, é indispensável que o leitor trabalhe com o texto, considerando sempre o contexto como pano de fundo da interação (LOVATO, 2009).

A escrita é outro aspecto relevante destacado pelos PCN, pois é nesse instrumento que o professor trabalhará os aspectos gramaticais do texto, após ter enfatizado os elementos característicos do gênero textual. Ressalta-se, nessa perspectiva, que a escrita não se resume às chamadas “redações”, que são, ainda, as propostas de produções textuais solicitadas pelos professores da educação básica brasileira, mas sim, a escrita de textos que fazem parte do cotidiano cidadão e que de alguma forma os estudantes podem vir a fazer uso (PCN, 1998).

Nessa perspectiva, a escola é de suma importância no que se refere a possibilitar o contato dos alunos com os mais diferentes textos, produzidos não somente dentro de seus limites, mas também, circulantes nas práticas sociais fora do ambiente escolar. Por isso, ao inserir os gêneros textuais nas práticas pedagógicas, o professor está colocando o aluno em contato “direto” com o mundo, pois os gêneros textuais estão presentes em todas as esferas da vida das pessoas e possibilitam, assim, a ampliação do letramento do cidadão.

Portanto, os PCN consideram que o objeto de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa é o conhecimento linguístico e discursivo com os quais os sujeitos participam das práticas sociais mediadas pela linguagem, considerando esse

processo como resultado da combinação de três variáveis: o aluno, os conhecimentos com os quais se operam as práticas de linguagem e a mediação do professor. Assim, o aluno é o sujeito da ação de aprender, o conhecimento das práticas de linguagem seria o conhecimento textual e linguístico aplicado na prática e, por último, o professor, seria o agente mediador do processo de construção do conhecimento (PCN, 1998).

Capítulo 3

LIVRO DIDÁTICO

Um critério fundamental para a escolha de um bom livro didático é que ele seja coerente com a concepção que o professor tem da natureza do conteúdo que ensina e dos objetivos do ensino desse conteúdo, bem como a adequação às características de seus alunos e ao projeto político-pedagógico da escola.

(Magda Soares)

O Livro Didático (LD) é o principal instrumento norteador do trabalho pedagógico em sala de aula. Ele direciona as ações do professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem dos educandos, e em muitos contextos é a única ferramenta que o profissional possui para o ensino.

O documento oficial que registra as primeiras concepções e orientações a respeito do livro didático, no Brasil, é o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Nesse documento, livro didático é definido como compêndios, isto é, livros que abordam, total ou parcialmente, os conteúdos específicos das disciplinas que compõem a matriz do currículo escolar e dos livros de leitura de classes, que são usados em sala de aula (BRASIL.CÂMARA, Decreto-Lei nº1.006. 1938).

3.1 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Vinculado ao surgimento do livro didático está o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o mais antigo programa destinado a distribuir obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino. Criado em 1929, com outra nomenclatura, o PNLD é responsável pela distribuição de LD para o ensino fundamental (1º e 2º fase) e o ensino médio da educação básica pública brasileira. Nos parágrafos que se seguem, para melhor entendimento, faz-se necessário um breve histórico sobre o PNLD.

O Decreto-Lei nº 1.006, que estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do LD, também instituiu que, a partir do ano de 1940, os livros didáticos que não tivessem autorização do Ministério da Educação (MEC) não poderiam ser adotados pelos estabelecimentos de ensino. Instaura-se, então, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) formada por renomados especialistas do ensino, que tinha como atribuições: avaliar os livros didáticos submetidos, com o propósito de emitir parecer favorável ou contrário a autorização de uso; estimular a produção e importação de LD; e promover a exposição nacional dos LD que tivessem sido autorizados para uso. À essa Comissão cabia, ainda, se achasse necessário, indicar modificações a serem feitas no texto do LD aprovado (BRASIL,1938)

Da década de 1930 até meados da década de 1980, o PNLD foi se aperfeiçoando, teve diferentes formas de execução e diferentes nomes, e só a partir de 1985, com o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1980, é que o programa sofreu maiores modificações, entre elas, maior monitoramento na qualidade dos livros adquiridos, condições operacionais e políticas adequadas para a escolha. Atualmente, o Ministério da Educação organiza o guia do livro didático por etapa de ensino, que é disponibilizado aos diretores e professores das escolas públicas para que selecionem o LD a ser utilizado pela escola.

Em 2004, pela Resolução nº 38 do Fundo Nacional de Educação (FNDE), foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, o PNLEM, cujas formas de execução são, basicamente, as mesmas do PNLD. E em 2009, por meio da Resolução nº 51, de 16 de setembro, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), que atende às escolas públicas que abrigam jovens e adultos, na modalidade EJA e alunos inscritos no Programa Brasil Alfabetizado (PBA)⁵.

⁵ Criado em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado tem como objetivo contribuir para a universalização do ensino fundamental. É desenvolvido em todo o território nacional, atendendo a 1928 municípios que apresentem taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%.

3.1.1 Programa Nacional do Livro Didático para a EJA

A Educação de Jovens e Adultos começou a ser beneficiada com o livro didático a partir de 2009, com a resolução que criou o PNLD-EJA. Desde então, as escolas que oferecem a EJA passaram a receber o material selecionado pelo guia do livro didático. Esses livros atendem a uma seleção trienal e, para maior aproveitamento do público alvo, é consumível.

O guia do livro didático é organizado de modo a respeitar a diversidade organizacional da EJA e segue os conteúdos determinados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para essa modalidade de ensino, compreendendo todas as disciplinas da matriz curricular, entre elas, Língua Portuguesa. A escolha das obras, diferentemente do PNLD, que é definida pelas instituições de ensino (diretores e professores), no PNLD-EJA é feita pela rede pública de ensino (Secretaria de Educação de Estado e de Município), entidades do Programa Brasil Alfabetizado e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

O guia do livro didático para o PNLD-EJA de 2011 destaca algumas considerações sobre o uso de materiais didáticos na EJA. Nesse guia, o educador que trabalha com a educação de jovens e adultos deve reconhecer os saberes e conhecimentos prévios que os estudantes já trazem de casa, por isso:

Cabe ao educador ainda o estabelecer objetivos, realizar escolhas metodológicas, optar por atividades e selecionar o material didático apropriado para cada situação. Dessa forma o educador da EJA é desafiado desde o planejamento sobre como propor intervenções adequadas a cada situação de aprendizagem até a avaliação contínua das conquistas dos estudantes. No cotidiano de seu trabalho a produção do material didático ocupa uma parcela importante do tempo do planejamento pedagógico. (Guia PNLD-EJA 2011)

Assim, para o guia do PNLD-EJA, o livro didático não deve ser considerado a única ferramenta para a organização do ensino aprendizagem em sala de aula, mas, sim, um instrumento a mais que medeia esse processo. Por isso, de acordo com esse guia:

Preconiza-se, assim, que o livro atue como uma das referências possíveis, estimulando o educador para a busca de outras fontes e experiências, coerentes com as concepções pedagógicas que postula, contribuindo na organização das práticas educativas. O PNLD EJA, baseia-se, portanto, na premissa de que as obras didáticas devem auxiliar o educador da EJA na busca por caminhos para sua prática pedagógica. Esses caminhos são

bastante plurais, posto que o universo de referências dos saberes desse educador não se esgota no restrito espaço da sala de aula ou nas orientações transmitidas pela obra didática. O educador, dada a natureza do seu ofício, vive em permanente processo de formação. (Guia do PNLD-EJA 2011)

Dessa forma, o professor, em especial o de Língua Portuguesa, que tem como premissa desenvolver o senso crítico dos estudantes, por meio das habilidades de leitura e de escrita, exerce papel de relevante importância no processo de construção dos conhecimentos dos estudantes jovens e adultos. O professor, em parceria com o livro didático, é que direcionará os caminhos a serem trilhados pelos educandos.

3.2 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA (LDLP)

Sabe-se que o ensino de língua deve ser baseado na exploração de texto e relacionado ao sentido produzido por este em um determinado contexto. Para Marcuschi (2004), o texto é o melhor ponto de partida e de chegada para o tratamento da língua em sala de aula. Dessa forma, entende-se que o livro didático de língua portuguesa deve ser organizado de modo a combinar o trato adequado de conteúdos, desde a oralidade e a escrita, e respeitar a diversidade do público que irá consumi-lo.

Para Rangel (2005) as novas mudanças propostas para avaliação dos LD em muito contribuiu para distribuir às escolas públicas um material de maior qualidade. Em se tratando do livro didático de língua portuguesa, os critérios de avaliação são frutos de uma nova perspectiva do ensino de língua materna, pautada em princípios que se abstêm de preconceitos discriminatórios e que seja eficaz do ponto de vista metodológico, o que pressupõe o acesso aos mais variados textos que farão parte do cotidiano do cidadão.

Portanto, um bom livro didático de língua portuguesa deve: proporcionar ao aluno o contato com textos diversificados, onde esses sejam, o mais possível, representativo do mundo da escrita; desenvolver competências leitoras; ensinar a produzir os mais diferentes textos, de modo a considerar a proposta do trabalho com gêneros textuais; mobilizar a língua oral, em que essa possa dialogar com a escrita

e desenvolver conhecimentos lingüísticos de forma articulada com as demais atividades cidadã (RANGEL, 2005).

3.2.1 O LDLP: leitura e oralidade

Os mais recentes estudos sobre o livro didático de língua portuguesa demonstram o pouco espaço que a oralidade recebe dentro desses manuais. Silva e Mori-de-Angelis (2003), Rojo (2003) e Marcuschi (2005), apontam para a carência do tratamento da oralidade nos LDLP.

Para Silva e Mori-de-Angelis (2003), os livros didáticos de língua portuguesa têm, na maioria das vezes, colocado em segundo plano o ensino da linguagem oral e, apesar da proposta dos PCN e do PNLD, na prática, teoria é outra. Essas autoras sustentam a ideia de que os LDLP devem trazer propostas que trabalhem com a heterogeneidade e com a variação linguística. Trata-se de abordar atividades que “alertem para a presença de ‘diferentes modos de fala’, bem como o grau de formalidade da situação, região, profissão e etc.” (SILVA; MORI-DE-ANGELIS, p. 200, 2003)

Em estudo realizado por Rojo (2003) vê-se a confirmação das considerações de Silva e Mori-de-Angelis, citadas acima. Para aquela autora, em investigação feita nas obras didáticas aprovadas pelo PNLD 2002, o índice de coleções que propõem o trabalho com gêneros orais é baixíssimo, quase nunca dando atenção às variedades linguísticas.

Para Marcuschi (2005), as obras, em síntese, trabalham com regras que abrangem o estudo da gramática normativa; com a identificação de informações textuais, encontradas nos exercícios de compreensão nas propostas de produções de textos escritos. Por isso, “os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala” (MARCUSCHI, p. 24, 2005), o que para o autor significa um descaso com a oralidade, uma vez que o espaço que esta recebe dentro de um LDLP raramente supera um percentual de 2% no cômputo geral de páginas, ou seja, em um livro de 200 páginas, a oralidade não atinge 4 ou 5 páginas integrais.

Marcuschi (2005) faz algumas sugestões acerca do trabalho de língua falada em sala de aula, entre as quais, cita: a) audição de fitas das mais diversas em sala de aula e de pessoas diferenciadas quanto ao sexo, idade, profissão, formação, etc., o que possibilitaria perceber a diferença sob o ponto de vista do sotaque, léxico e estratégias comunicativas; b) debate a respeito da formação do preconceito e da discriminação lingüística, possibilitando a identificação da fala como um fator que contribui para a formação de identidades; c) discussão sobre as diferenças em relação à escrita; d) identificação de aspectos típicos da produção oral, como a hesitação e os marcadores conversacionais e e) atividades de reescrita de diálogos que aparecem nos livros em língua escrita padrão, indicando em que situações se produzem/utilizam a linguagem formal e a linguagem informal.

3.2.2 LDLP: compreensão e escrita

Diferentemente da oralidade que não tem espaço dentro dos manuais didáticos de língua portuguesa, a compreensão e a escrita são elementos que se destacam na composição dos LDLP. Marcuschi (2005) salienta que todos os autores de LDLP julgam importante o trabalho com a compreensão textual, o que se sustenta pelo grande número de exercícios propostos nos livros. No entanto, o que ele verifica, após analisar 60 livros didáticos de língua portuguesa, é que o problema não está na ausência dessas atividades, mas sim, na natureza das mesmas.

Para melhor entendimento, esse autor identifica alguns problemas presentes nos livros de língua portuguesa, como, por exemplo: a) a compreensão, que, na maioria das vezes, não passa de uma atividade de decodificação do conteúdo explícito no texto, ou seja, compreender o texto seria a mera extração de informações precisas; b) as questões de compreensão aparecem misturas com outras que não têm nada a ver com o assunto abordado; c) os “exercícios de compreensão”, comumente, não precisam de informações do texto para serem respondidos, não passando apenas de indagações genéricas e d) os exercícios de compreensão quase nunca levam a uma reflexão crítica sobre o texto, esquecendo-se de elementos como a ironia, as metáforas, e as intenções, para o processo de entendimento (MARCUSCHI, 2005).

Ainda com base na apreciação de obras didáticas de língua portuguesa do PNLD 2002, Rojo (2003) apresenta alguns resultados, nos quais destaca: a significativa exploração de estratégias de leitura, mesmo com o baixo destaque para o trabalho sobre vocabulário adequado; a pouca frequência de exploração dos aspectos linguísticos dos textos na leitura, quando ocorre, na maioria das vezes, é em aspectos estruturais, formais ou normativos, esquecendo-se de outros, como a coesão.

Em relação aos aspectos de produção de textos escritos nos LDLP, essa autora enfatiza o alto índice de obras que propõem a produção de tipos de textos e gêneros diversificados e variados, como também a indicação do gênero a ser produzido pelo aluno, e a atenção dispensada ao planejamento dos textos, sobretudo no que se refere à forma do gênero ou da estrutura textual. Entretanto, as atividades de re-elaboração dos textos produzidos; indicação dos objetivos da produção textual; destinatários e suportes de destinos são encontrados em menos quantidade (ROJO, 2003).

Portanto, apesar de a exploração de elementos de estratégias de leitura ser encontrada de forma satisfatória nos LDLP, a diversificação na proposta de produção de gêneros e o planejamento dos textos, ainda apresentam carência nos elementos de estudo dos gêneros textuais, com a exploração de suas funcionalidades sociais, isto é, onde circula, para quem é produzido e com qual finalidade.

Capítulo 4

METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

É tarefa da pesquisa qualitativa construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto.

Stella Maris Bortoni-Ricardo

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de abordagem qualitativa, por entender que essa daria maiores subsídios para o alcance dos objetivos propostos, além de oferecer maiores possibilidades de interpretação dos dados. Para Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa procura interpretar e entender fenômenos sociais inseridos em determinado contexto, por isso, se constrói com base no interpretativismo⁶.

Para essa autora, diferentemente da pesquisa quantitativa, que busca relação entre variáveis dependente (explicada) e independente (explicação)⁷, a pesquisa qualitativa não busca identificar influências entre uma e outra, pois o interesse está no processo que ocorre em determinado ambiente, tendo como objetivo saber a percepção dos atores sociais envolvidos nesse processo (BORTONI-RICARDO, 2008).

Assim, como se pode encontrar em Flick (2007), a pesquisa qualitativa considera a comunicação do pesquisador com o campo, componente integral da produção do conhecimento, o que pressupõe ser a subjetividade do pesquisador e daqueles que estão sendo investigados, parte integrante do processo de pesquisa, sendo aquele um agente ativo na construção do mundo. Além disso, analisa casos

⁶ Segundo Bortoni-Ricardo (2008) o interpretativismo é um paradigma surgido no início do século XX com os pensadores da Escola de Frankfurt para contrapor o positivismo de Auguste Comte, que propunha que as ciências sociais e humanas deveriam usar os mesmos métodos e princípios epistemológicos que guiavam as pesquisas das ciências exatas. No interpretativismo não há como observar o mundo independente das práticas sociais vigentes.

⁷ Conferir capítulo 3, de “O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa”, 2008, de Bortoni-Ricardo.

concretos em sua particularidade temporal e local, tendo como ponto de partida as expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.

4.1 INSTRUMENTOS DE COLETA

A coleta de dados por observação e etnográfica em muito se assemelham. No entanto, como frisa Bortoni-Ricardo (2008), a etnografia se caracteriza por conduzir a pesquisa durante extensos períodos, no espaço em que estiver sendo investigado, “observando tudo o que ali acontece; fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura, que é o foco de estudo” (BORTONI-RICARDO, p 38, 2008), enquanto, na observação não há a interferência do pesquisador nas ações observadas.

Para Flick (2007), a etnografia entrelaça observação e participação, partindo da postura teórica da descrição de realidades sociais, tendo por objetivo o desenvolvimento de teorias. Aqui, a entrada no campo tem importância central para a revelação empírica e teórica do campo em estudo. Já a observação é uma abordagem ao campo observado de uma perspectiva externa, pois o objetivo é “testar conceitos teóricos para determinados fenômenos com base na ocorrência e na distribuição desses” (FLICK, p. 151, 2007).

Marconi e Lakatus (2003) entendem observação como uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Essas autoras destacam algumas modalidades de observação que variam de acordo com as circunstâncias: 1) observação sistemática (realizada em condições controladas, utilizando instrumentos para coletas de dados ou fenômenos observados) e assistemática (consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos); 2) observação participante (participação real do pesquisador com a comunidade ou o grupo. Fica tão próximo quanto um membro do grupo) e observação não-participante (o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas não se integra a ela, permanecendo de fora).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa serão apresentados a seguir.

a) análise documental

Com vistas a atender os objetivos previstos para este trabalho, foi realizada a análise do livro didático adotado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SE/DF) para a EJA. A SE/DF adota o livro de língua portuguesa das autoras Julia Gerin, Rubi Rachel Nascimento e Thereza Cristina Pusch – terceiro segmento, etapa 1, Língua Portuguesa e Literatura.

b) observação

As observações foram realizadas no período de 30 de setembro a 04 de novembro de 2011, em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, que oferece ensino na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Foram feitas 5 visitas à escola e observadas 10 aulas. Para tanto, utilizou-se um roteiro de observação metodológica para analisar a metodologia utilizada pela professora, elaborado de acordo com os objetivos do estudo e com base na “Matriz de referência para a formação e o trabalho do professor como agente de letramento”, organizada por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheiras (2010). (Anexo A)

O roteiro foi elaborado a partir da seleção de 8 itens da matriz de letramento de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheiras (2010) e de perguntas que visavam responder aos objetivos traçados para esta investigação, conforme transcrito abaixo:

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheiras (2010)

<p>Matriz de referência para a formação e o trabalho do professor como agente de letramento</p>
--

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1 Refletir sobre as convenções da língua escrita, inclusive pontuação;2 Desenvolver o trabalho pedagógico adequado aos tipos textuais, gêneros de textos e demandas sociais;3 Programar o trabalho pedagógico com textos didáticos e para-didáticos das diferentes disciplinas;4 Identificar atividades de leitura e escrita elaboradas para o desenvolvimento das seguintes habilidades nos educandos, avaliadas na Prova Brasil.<ul style="list-style-type: none">– Localizar informações explícitas no texto.– Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.– Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.– Identificar efeito de ironia ou humor em textos variados.– Identificar o tema de um texto.– Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.– Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto. |
|---|

- Inferir uma informação implícita em um texto.
 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade temática.
 - Trabalhar o conhecimento vocabular dos alunos, considerando, para cada palavra, uma rede de itens integrados entre si por um grande número de vínculos associativos (de polissemia, de campo semântico, de sinonímia, antonímia, de paronímia etc).
 - Trabalhar a apresentação de novos itens lexicais ao aluno, situando-os sempre em uma chave contextual.
- 5** Identificar os conhecimentos de mundo ou enciclopédico de que os educandos dispõem para dialogar com os textos que lhe são apresentados.
- 6** Organizar sequências didáticas considerando o conteúdo programático da disciplina nas sucessivas séries escolares
- 7** Desenvolver estratégias de mediação durante a leitura, explorando as pistas linguísticas fornecidas pelo texto
- 8** Desenvolver estratégias facilitadoras da revisão e refacção dos textos pelos alunos, individualmente, em duplas e coletivamente.

4.2 RESULTADO DA ANÁLISE

Embora a escola em que a pesquisa foi realizada não adote o livro selecionado pela SEE/DF, entende-se que a análise deste é importante para que seja comparada ao material utilizado pela professora, o qual será detalhado posteriormente. Os dados coletados e respectivas análises serão apresentados na seção seguinte.

4.2.1 Análise do livro didático da EJA

Foram analisadas três atividades do livro da EJA, selecionadas de maneira aleatória, do fascículo que corresponde ao 1º ano do ensino médio. As atividades são organizadas de modo que há um texto norteador seguido pelas seções: a) compreendendo o texto (etapa logo após o texto principal, que objetiva explorar elementos de interpretação); b) explorando o contexto (etapa de que abrange o período literário em que o texto está inserido, juntamente com as características da produção do autor); b) trabalhando o texto (etapa que se destina aos elementos normativos); e d) produzindo textos (etapa de escrita).

Com o intuito de atender aos objetivos desta pesquisa, é pertinente que se detenha a duas das quatro partes das atividades propostas no livro da EJA, são elas: *compreensão textual* e *produção textual*. Na parte de compreensão de texto percebem-se questões que se propõem a desenvolver desde habilidades de identificação de informações explícitas até habilidades de reflexão e estabelecimento

de relações entre textos. No entanto, entende-se que para compreender um texto, é indispensável compreender alguns pontos, como, por exemplo: o que é o texto, qual sua finalidade, onde ele circula, a que público se destina, etc, conforme esclarecido por Koch (2004). Na análise das atividades propostas no livro de EJA, esses elementos não foram encontrados. O livro não se refere a gênero textual ou discursivo, mas, sempre, aos gêneros literários (épico, lírico e dramático), como se pode observar nos trechos extraídos do material didático, a partir do texto abaixo:

Trecho extraído do livro da EJA

A moratória

Lucília: (Depois de uma pausa) Papai onde está?

Helena: Foi à cidade.

Lucília: Sozinho?!

Helena: Não quis de maneira nenhuma que eu fosse com ele.

Lucília: Que foi fazer?

Helena: Ver se recebia o dinheiro do Arlindo

(...)

Antes desse texto, as autoras esclareceram que gênero dramático é aquele onde os textos são escritos para serem representados em teatro. Após o texto, uma das perguntas da atividade referente à compreensão leitora é: “A que gênero literário pertence o texto? Por quê?”.

Com esse comando, o esperado é que o aluno diga que se trata de um texto pertencente ao gênero dramático, pois é caracterizado por uma estrutura em discurso direto, que é representado no teatro. Já os elementos do gênero como instrumento de funcionalidade social não são abordados nas questões.


Outra atividade analisada foi referente à música “Ronda”, de Paulo Vanzolini, que é dialogada com as cantigas de amigo, do Trovadorismo.

A letra da música “Ronda”, de Paulo Vanzolini, apresenta as características da cantiga de amigo, pois canta o lamento amoroso da moça e a desventura de um amor não mais correspondido. Leia-a com atenção.

Ronda

*De noite eu ronda a cidade
A te procurar sem encontrar
No meio de olhares espia em todos os bares
Você não está
Volto pra casa abatida
Desencantada da vida
O sonho alegria me dá — nele você está
Ah, se eu tivesse quem bem me quisesse
Esse alguém me diria:
— Desiste, essa busca é inútil.
Eu não desisto ...*

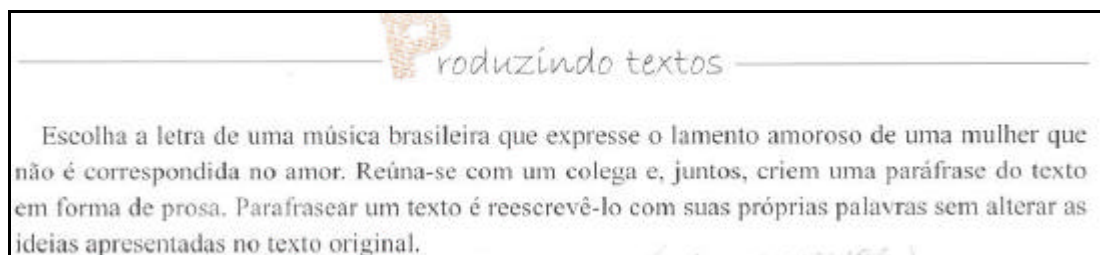
*Porém, com perfeita paciência
Sigo a te buscar; hei de encontrar
Bebendo com outras mulheres,
Rolando um dadinho, jogando bilhar
E nesse dia então vai dar na primeira edição:
“Cena de sangue num bar da Avenida São João”.*



VANZOLINI, P. Ronda. In: Martins, Te pega pela palavra, 1974.

As questões de compreensão desse gênero são referentes à exploração do eu lírico, da sentimentalidade, e da causa do lamento amoroso na música. Não há proposta de se ouvir a música em sala de aula para que essas características possam ser identificadas. Marcuschi (2005) alerta para os exercícios de compreensão dos LD, que pouco levam a reflexão crítica além de desconsiderarem elementos como metáforas e intenções para o processo de entendimento das atividades. Em seguida, há a abordagem de mais duas cantigas trovadoresca e, por fim, a solicitação da produção de texto.

Em relação à escrita, o diagnóstico encontrado é mais denso. Tomando-se como base o texto acima, de Paulo Vanzolini, a produção textual solicitada foi a escrita de uma paródia, conforme comando extraído do livro didático:



É possível perceber alguns problemas nessa sequência de atividades, como: 1) o material anteriormente trabalhado pouco contribui para a produção solicitada, uma vez que não explica, por exemplo, o que é uma paródia, em que situações se utiliza uma paródia e com que finalidade; 2) falta de coerência, tendo em vista que a solicitação é de escrita de uma paródia da letra de uma música, que são escritas em versos e o comando pede a produção de um texto em prosa.

Outra solicitação de escrita se refere a uma sequência de atividades que explorou poemas de Fernando Pessoa, entre eles, *Autopsicografia* (Anexo B), e a produção textual segue conforme comando abaixo:



Percebe-se que esse comando não solicita o gênero a ser produzido pelo aluno e, entende-se, com base na Teoria dos Gêneros Textuais, que todo discurso

se materializa em forma de um gênero textual. Além disso, o comando pede que o aluno escreva um texto de opinião. Para se escrever um texto de opinião, é indispensável que se trabalhe anteriormente a argumentação, e em nenhum momento da sequência de textos há preocupação em ensinar essa tipologia textual.

Portanto, fundamentado em Rangel (2005), para quem o LD deve propiciar contato com os mais diversificados e representativos gêneros textuais no mundo da escrita, além de desenvolver competência leitora e a produção de diferentes textos, percebe-se que se tratando da contribuição do livro didático da EJA para o processo de desenvolvimento do letramento do aluno, as atividades analisadas contribuem pouco para o desenvolvimento de habilidades de escrita que capacitem o cidadão para as práticas sociais do cotidiano. Além do mais, os textos trabalhados estão bem distantes do cotidiano do aluno da Educação de Jovens e Adultos, sendo, na maioria, gêneros literários, como poesias e contos de literatura. Não há, por exemplo, a preocupação em trabalhar gêneros textuais de circulação social, como a entrevista, a notícia, a propaganda, o classificado de jornal, entre outros, que se entende fazer parte do convívio dos estudantes da EJA e contribuir para seu desenvolvimento, enquanto cidadão crítico nas práticas discursivas de uso da língua.

A segunda parte dessas análises se refere às observações de sala de aula em escola que oferece a EJA, como se pode verificar na seção seguinte.

4.2 OBSERVAÇÃO DE CAMPO

Conforme já dito anteriormente, a observação aconteceu em escola pública do Distrito Federal no período aproximado de um mês e seguiu um roteiro como base na matriz de letramento de Bortoni-Ricardo/colaboradores e em perguntas que buscavam responder aos objetivos traçados inicialmente.

No quadro abaixo é possível perceber, nas perguntas da matriz, o resultado das observações realizadas. Para leitura desta tabela, a letra “O” refere-se ao item encontrado nas observações ao longo das aulas e as letras “NO”, como não-observado.

Itens da matriz de letramento	Observação em sala de aula.									
	Aula 1		Aula 2		Aula 3		Aula 4		Aula 5	
	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO	O	NO
1 Refletir sobre as convenções da língua escrita, inclusive pontuação		X		X		X		X		X
2 Desenvolver o trabalho pedagógico adequado aos tipos textuais, gêneros de textos e demandas sociais		X		X		X		X		X
3 Programar o trabalho pedagógico com textos didáticos e para-didáticos das diferentes disciplinas		X		X		X		X		X
4⁸ Identificar atividades de leitura e escrita elaboradas para o desenvolvimento das seguintes habilidades nos educandos, avaliadas na Prova Brasil		X		X		X		X		X
5 Identificar os conhecimentos de mundo ou enciclopédico de que os educandos dispõem para dialogar com os textos que lhe são apresentados		X		X		X		X		X
6 Organizar sequências didáticas considerando o conteúdo programático da disciplina nas sucessivas séries escolares		X		X		X		X		X
7 Desenvolver estratégias de mediação durante a leitura, explorando as pistas linguísticas fornecidas pelo texto		X		X		X		X		X
8 Desenvolver estratégias facilitadoras da revisão e refacção dos textos pelos alunos, individualmente, em duplas e coletivamente		X		X		X		X		X

Os itens acima foram selecionados, tendo em vista o trabalho do docente, como agente letrador em sala de aula. A seleção dos itens foi anterior ao processo de observação, e obedeceu aos objetivos inicialmente traçados. A tabela acima sintetiza as informações colhidas em campo, que serão percorridas abaixo.

⁸ As habilidades avaliadas na Prova Brasil podem ser verificadas no anexo I. Optou-se por não inseri-las nesta célula pelo fato de economia de espaço.

Como já dito anteriormente a escola em que as aulas foram observadas não adota o livro didático selecionado pela Secretaria de Educação. A professora regente utiliza de material próprio para ministrar as aulas de língua portuguesa. Trata-se de uma apostila de 60 páginas, constituída de conteúdo normativo que abrange o ciclo do 1º ano do ensino médio. É um material que confirma o que os estudos de Rojo (2003) e Marcuschi (2005) apresentam, isto é, certa carência em relação ao trato adequando de língua em sala de aula, sem atenção ao trabalho com variedades lingüísticas e com os gêneros textuais.

Essa apostila foi elaborada pela própria professora. Logo de início, chama-se a atenção do fato de não conter nenhuma referência de consulta ou fonte de informações. Ela é composta por conteúdos de literatura e de Gramática Tradicional (GT) descontextualizados. Os textos são todos referentes ao contexto histórico da estética literária a ser trabalhada nesse ano do ensino médio. Para a abordagem de gramática não há relação com o texto, a não ser, os textos que conceituam, isoladamente, os termos da GT, como pode ser observado, abaixo, no fragmento extraído do material organizado pela professora:

Classificação do sujeito

O sujeito pode ser classificado em:

- **simples** : apenas um núcleo. Ex.: [**O caderno**] estava guardado.
- **composto**: dois ou mais núcleos. Ex.: [**Eu, o silêncio e a solidão**] éramos quem estava ali.
- **oculto**: não aparece na frase, mas pode ser identificado. Ex.: Recebi o recado. – sujeito oculto (eu)
- **agente**: quando pratica uma ação. Ex.: [**O lenhador**] cortou a árvore.
- **paciente**: quando sofre uma ação. Ex.: [**A árvore**] foi cortada pelo lenhador.
- **indeterminado**: Não aparece na frase e não pode ser identificado. Ocorre com o verbo na 3ª pessoa do plural ou 3ª pessoa do singular + **se**.

Exemplos: *Falam* em guerra nuclear.
Fala-se em guerra nuclear.

- **oração sem sujeito**: há certos verbos que não têm sujeito. Esses verbos são chamados **impessoais**. A oração sem sujeito ocorre com:

- a) verbo **haver** no sentido de “existir.”:
Ex.: **Havia** dez alunos na sala.
- b) verbos que indicam fenômenos da natureza:
Ex.: **Chove** muito no verão.
- c) verbos **ser, estar e fazer** indicando tempo cronológico ou meteorológico:
Ex.: **São** duas horas. / **Está** muito frio hoje. / **Faz** cinco dias que não a vejo.

Após essa explanação, a apostila trás exercícios solicitando que o estudante, com base no exemplo proposto, responda às questões que compõem a apostila (anexo C). O exemplo apresentado no conteúdo faz a exploração da análise sintática de uma oração, extraíndo-se desta, o sujeito, seu núcleo e sua classificação; de igual modo procede com o predicado, e os adjuntos adnominais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, então, que a metodologia utilizada pela professora não condiz com a proposta dos estudos mais recentes dos pesquisadores brasileiros, entre eles, Marcuschi (2004) e, também não atende às recomendações dos PCN, uma vez que esses postulam que o texto é o elemento-chave para o ensino de língua em sala de aula. Percebe-se que o ensino da GT descontextualizado, tendo o conteúdo da sintaxe como foco do trabalho das atividades, parece não ser possível possibilitar ao aluno enxergar como a língua se organiza em diferentes contextos e práticas sociais cotidianas.

Dessa forma, os mais atuais teóricos condenam o ensino de língua portuguesa com base em sentenças descontextualizadas e isoladas, como as propostas pelo material analisado. Assim, o ensino de língua deve ser deslocado da gramática, da norma e da frase isolada para os processos e funcionamentos da língua em situações concretas de uso (MARCUSCHI, 2004).

Com base nas hipóteses inicialmente levantadas – de aquisição de letramento por meio dos gêneros textuais –, e nas inquietações em razão da ausência do texto na metodologia didática de aula, questionou-se a professora a respeito da produção textual. A resposta foi surpreendente: “...trabalhamos com redação no início do semestre... agora tô trabalhando só mesmo a gramática e algumas coisas superficiais de literatura... o tempo é muito curto.” Mais uma vez, é perceptível um descompasso entre a prática docente e as propostas de ensino de língua materna, como propõem os PCN (1998).

Percebe-se, portanto, que a preocupação com as práticas de letramento não é levada para a sala de aula, no contexto observado. Não foi observado trabalho com o texto, nem a consideração do conhecimento prévio do estudante da EJA, nem as habilidades da Prova Brasil que deveriam ser exploradas a partir do texto. Não houve o desenvolvimento dessas habilidades, pois o material didático utilizado em pouco contribui para esse processo, o que pressupõe afirmar que a docente, como elaboradora da apostila, também, em pouco contribui para a ampliação do letramento dos estudantes, uma vez que seguia estritamente o que estava escrito na apostila, sem desenvolver reflexão crítica necessária para inserção dos alunos da

EJA nas práticas cotidianas, isto é, o ensino observado foi um ensino atrasado, ineficiente e, de certa forma, inconveniente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, 2 ed. : Martins Fontes, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL.DECRETO-lei nº 1.006, de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro, dezembro de 1938.

BRASIL.MEC. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD-EJA**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>,. Acesso em: 06 nov. 2011.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias, 1998.

BUENO, Luzia. **Gêneros orais: elementos linguísticos e não-linguísticos**. Disponível em: < <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp35/02.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

COSTA, Alda Cristina Silva da et al. **Indústria Cultural: revisando Adorno e Horkheimer**. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/211.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2011.

DALEY, Elizabeth. **Expandindo o conceito de letramento**. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 set. 2011.

DIONISIO, Ângela Paiva. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro, 3 ed. : Lucena, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FILHO, Francisco Alves; SANTOS-SILVA, Lafity dos. **A retórica do gênero entrevista de emprego**. Disponível em: <<http://www.cielli.com.br/downloads/484.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, 2ed.: Bookman, 2007.

GERIN, Julia; NASCIMENTO, Rubi Rachel; PUSCH, Thereza Cristina. **Língua Portuguesa e Literatura**. Educação de Jovens e Adultos, terceiro segmento, etapa 1 – Ensino Médio. Curitiba; Base Editorial, 2010.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, 7 ed. : Ática, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Unicamp, 2005.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LOVATO, Cristina dos Santos. **Gêneros textuais e ensino**: uma leitura dos PCNS de língua portuguesa do ensino fundamental. Disponível em: <www.unioeste.br/Gêneros%20Textuais%20-%20Cristina.pdf> Acesso em: 17 nov. 2011.

MACHADO, Anna Rachel. **Entrevista com Jean-Paul Bronckart**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502004000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 nov. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATUS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo, 5ed.: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro, 3 ed. : Lucena, 2005.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro, 3 ed. : Lucena, 2005.

_____. **Gêneros textuais e produção lingüística**. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/assischateaubriand/arquivos/File/LEM-INGLES/artigo_generos_textuais.pdf> Acesso em: 10 set. 2011.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.

OLIVEIRA, Luana Gerçossimo. **Guardanapo: uma proposta de suporte publicitário**. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/l442.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal**. Disponível em: < http://books.google.com.br/books/about/Por_uma_outra_globaliza%C3%A7%C3%A3o.html?hl=pt-br&id=OC89YgEACAAJ >. Acesso em: 06 nov. 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Élson M. **Reflexões acerca do letramento: origem, contexto histórico e características**. Disponível em: < http://www.cereja.org.br/pdf/20041105_Elson.pdf >. Acesso em: 19 set. 2011.

SILVA, Nívea Rohling. **O gênero entrevista pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valorização do discurso do outro**. 2007. 237p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Lingüística.

SILVA, Paulo Eduardo Mendes da; MORI-DE-ANGELIS, Cristiane Cagnoto. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> >. Acesso em: 25 set. 2011.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> >. Acesso em: 02 out. 2011.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos e adultos não escolarizados**. Disponível em: < http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/sylviaaterzi.pdf >. Acesso em: 10 set. 2011.

Anexo A

Matriz de referência para a formação e o trabalho do professor como agente de letramento

- 1 Desenvolver recursos para facilitar a integração entre os conhecimentos de língua oral que os alunos trazem consigo para a escola e as competências de leitura, escrita e oralidade que vão adquirir ou aprender.
- 2 Atentar para a transição dos modos de falar para os modos de escrever e ler. Transcrição de trechos da fala e de textos.
- 3 Avaliar as capacidades relacionadas à alfabetização, incluindo a avaliação diagnóstica.
- 4 Construir matrizes de referência que definem conhecimento e competências voltados para estratégias de avaliação.
- 5 Reconhecer atividades pedagógicas com a língua materna que contribuem para o desenvolvimento linguístico, afetivo e social do aluno.
- 6 Organizar o tempo pedagógico e o planejamento do ensino.
- 7 Elaborar jogos e brincadeiras adequados ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa.
- 8 Identificar as qualidades de um bom livro didático para o trabalho com a língua portuguesa levando em conta a série escolar em que atua.
- 9 Refletir sobre as convenções da língua escrita, inclusive pontuação
- 10 Relacionar as dificuldades de hipossegmentação e de hipersegmentação das palavras pelos alunos aos padrões acentuais dos vocábulos fonológicos e grupos de força.
- 11 Organizar o uso da biblioteca escolar e das salas de leitura
- 12 Identificar, em episódios de trabalho pedagógico de alfabetização em sala de aula, o método ou os métodos de alfabetização subjacentes àquela prática.
- 13 Reconhecer as diferenças entre ser alfabetizado e ser letrado
- 14 Relacionar o conceito de alfabetização ao de tecnologia da escrita da escrita.
- 15 Identificar exercícios de alfabetização voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica.
- 16 Reconhecer a ênfase no princípio alfabético em atividades de alfabetização
- 17 Identificar procedimentos lúdicos preparatórios para a alfabetização na educação infantil.

18 Identificar a função da fala egocêntrica no processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças da educação infantil.

19 Reconhecer ocorrências de processos cognitivos de percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento em episódios de sala de aula.

20 Identificar, na produção escrita de crianças, as hipóteses heurísticas que elas desenvolveram.

21 Identificar em fragmentos interacionais do trabalho pedagógico episódios de construção de andaime.

22 Identificar em atividades de alfabetização exercícios voltados para a correspondência entre letra, som inicial e figura.

23 Relacionar a alofonia das vogais médias /e/ e /o/ ao padrão acentual dos vocábulos fonológicos e grupos de força.

24 Identificar em atividades de alfabetização exercícios voltados para a identificação da sílaba tônica no vocábulo mórfico e no vocábulo fonológico

25 Identificar atividades de alfabetização elaboradas para o desenvolvimento das seguintes habilidades nos educandos, avaliadas na Provinha Brasil (Inep/MEC):

25.1 – Diferenciar letras de outros sinais gráficos:

25.2 – Identificar as letras do alfabeto.

25.3 – Identificar diferentes tipos de letras.

25.4 – Identificar o número de sílabas em palavras.

25.5 – Identificar vogais e ditongos nasais e nasalizados.

25.6 – Relacionar convenções na grafia de ditongos nasais ao padrão acentual da palavra; particularmente no caso do ditongo /ãw/.

25.7 – Identificar fonemas consonânticos e vocálicos que têm duas ou mais representações gráficas.

25.8 – Identificar letras que representam mais de um fonema.

25.9 – Ler palavras.

25.10 – Ler frases.

25.11 – Localizar informações explícitas em textos simples.

25.12 – Reconhecer o assunto do texto.

25.13 – Reconhecer a finalidade do texto.

25.14 – Identificar textos de circulação social.

25.15 – Realizar inferências de pouca complexidade.

26 Identificar os problemas no trabalho com a leitura e a escrita que resultam nos dois gargalos em que ocorre o maior número de repetências: no fim da primeira série e na quinta série.

27 Associar o grau de formalidade linguística de diferentes práticas sociais ao contexto de uso.

28 Associar as escolhas estilísticas do falante às expectativas do ouvinte, considerando ainda o assunto e o espaço social da interação

29 Reconhecer os gêneros textuais: sua historicidade e intenções comunicativas

30 Desenvolver o trabalho pedagógico adequado aos tipos textuais, gêneros de textos e demandas sociais.

31 Programar o trabalho pedagógico com textos didáticos e para-didáticos das diferentes disciplinas.

32 Programar o trabalho pedagógico em uma perspectiva multidisciplinar

33 Elaborar estratégias pedagógicas para o trabalho com a variação linguística: regional, social e funcional.

34 Valorizar o trabalho com as unidades linguísticas sempre contextualizadas.

35 Identificar atividades de leitura e escrita elaboradas para o desenvolvimento das seguintes habilidades nos educandos, avaliadas na Prova Brasil.

35.1 – Localizar informações explícitas no texto.

35.2 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

35.3 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

35.4 – Identificar efeito de ironia ou humor em textos variados.

35.5 – Identificar o tema de um texto.

35.6 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

35.7 – Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.

35.8 – Inferir uma informação implícita em um texto.

35.9 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade temática.

35.10 – Trabalhar o conhecimento vocabular dos alunos, considerando, para cada palavra, uma rede de itens integrados entre si por um grande número de vínculos associativos (de polissemia, de campo semântico, de sinonímia, antonímia, de paronímia etc).

35.11 – Trabalhar a apresentação de novos itens lexicais ao aluno, situando-os sempre em uma chave contextual.

36 Organizar a progressão na dificuldade de textos postulando critérios claros de seleção do material.

37 Desenvolver diagnósticos das capacidades e maturidade dos alunos leitores

38 Selecionar os textos literários para o trabalho de sala de aula e para a leitura individual dos alunos, considerando as especificidades dos textos e dos gêneros literários.

39 Desenvolver atividades epilinguísticas e metalinguísticas que favoreçam a reflexão sobre a língua.

40 Identificar os recursos linguísticos necessários à implementação de tarefas comunicativas orais e escritas variadas.

41 Identificar os conhecimentos de mundo ou enciclopédico de que os educandos dispõem para dialogar com os textos que lhe são apresentados.

42 Reconhecer os princípios éticos no uso da língua.

43 Combater preconceitos sociais associados aos usos linguísticos

44 Desenvolver estratégias facilitadoras da linguagem oral dos alunos.

45 Explicitar aos alunos recursos de monitoração estilística.

46 Estar apto a fazer mediações que facilitem o uso da língua portuguesa pelos educandos nas modalidades oral e escrita.

47 Organizar sequências didáticas considerando o conteúdo programático da disciplina nas sucessivas séries escolares.

48 Planejar as atividades diárias.

49 Organizar momentos de leitura livre e leitura em voz alta.

50 Desenvolver estratégias de mediação durante a leitura, explorando as pistas linguísticas fornecidas pelo texto.

51 Incentivar o trabalho colaborativo de leitura e escrita entre pares.

52 Desenvolver estratégias facilitadoras da revisão e refacção dos textos pelos alunos, individualmente, em duplas e coletivamente

53 Criar estratégias para a recepção e a produção de textos literários, considerando a maturidade, os antecedentes socioculturais e os interesses dos alunos.

54 Desenvolver atividades voltadas para o tratamento de regras variáveis no repertório dos alunos identificando as mais frequentes, no grupo e individualmente.

55 Distinguir, entre as regras variáveis no repertório dos alunos, as que têm caráter regional das que têm caráter idiossincrático.

56 Desenvolver estratégias para trabalhar as seguintes regras variáveis que têm consequências na coesão textual:

56.1 Mecanismos de coesão frásica da língua oral e da língua escrita (topicalização do sujeito; verbos haver e fazer impessoais; regras variáveis de regência verbal e de concordância nominal e verbal, regras variáveis de interrogação e do uso de relativas).

56.2 Mecanismos de coesão temporal e referencial (simplificação da flexão modo-temporal; variação na morfologia verbal; neutralização dos pronomes sujeitos e objetos; apagamento do pronome objeto; supressão dos clíticos; formas variantes do pronome de primeira pessoa do plural; construção de cadeias anafóricas).

57 Trabalhar ações pedagógicas com o tema história de vida

Anexo B

Produzindo textos

Leia este poema de Fernando Pessoa e discuta suas ideias.

Autopsicografia

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que têm o que escreve,
Na dor lida sentem bom,
Não as duas que ele tem,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas saltas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama o coração.

PESSOA, F. O Eu profundo e os outros eus: seleção poética. 12. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.



Você concorda com o poeta? Escreva, em seu caderno, um pequeno texto explicando a sua opinião. Afinal, o poeta deve escrever o que sente ou inventar?

Anexo C

REVISÃO DE ANÁLISE SINTÁTICA

FRASE, ORAÇÃO E PERÍODO

Frase é todo enunciado que tem sentido completo. A frase pode, ou não, apresentar verbo em sua estrutura.

Exemplos: Fogo! (frase sem verbo)

Os homens seguem o seu caminho. (frase com verbo)

Oração é toda frase com verbo.

Exemplo: "Um pedaço de mar *mudou* de lugar."

Período é a frase formada por uma ou mais orações. Dependendo da quantidade de orações que apresenta o período pode ser:

Simples: constituído de uma só oração.

Exemplo: O rapaz *voltou* desiludido.

Composto: constituído por mais de uma oração.

Exemplo: Ele *ajoelhou-se*, pegou sua mão e *beijou* várias vezes.

Termos essenciais da oração

Quando elaboramos uma mensagem, recorremos, normalmente, a dois termos considerados indispensáveis à formação de uma oração: o sujeito e o predicado.

1- Sujeito é o termo da oração sobre o qual se declara alguma coisa. Para encontrar o sujeito de uma oração, precisamos, em primeiro lugar reconhecer o verbo da oração. A seguir, podemos usar um artifício bastante difundido: basta perguntar antes do verbo *Quem é que...?* ou *O que é que...?*. O elemento que se obtiver como resposta a essa pergunta, será o sujeito da oração.

Núcleo do sujeito

O **núcleo do sujeito** (NS) é a palavra mais importante do sujeito, o nome do ser a quem se refere o verbo da oração, e pode ser constituído por:

· um substantivo

[*As pessoas*] *gostam de cidades arborizadas.*

· um numeral

[*Os dois*] *começaram a caminhar em direção à praça.*

· um pronome pessoal reto ou de tratamento

[*Nós*] *visitamos os bosques verdejantes.*

[*Vossa Excelência*] *nos há de orientar nessa reunião.*

· um pronome demonstrativo, interrogativo ou indefinido

[*Isto*] *não acontece todos os dias.*

[*Quem*] *participou dos jogos desta comunidade?*

[*Ninguém*] *o esperava durante as comemorações.*

· uma palavra ou expressão substantiva

[*O cantar*] *sempre traz alegrias.*

Observação: A(s) palavra(s) que fica(m) em volta do núcleo, determinando-o ou caracterizando-o, recebe(m) o nome de **adjunto(s) adnominal(is)** (AA)

Classificação do sujeito

O sujeito pode ser classificado em:

- . **simples** : apenas um núcleo. Ex.: [*O caderno*] estava guardado.
- . **composto**: dois ou mais núcleos. Ex.: [*Eu, o silêncio e a solidão*] éramos quem estava ali.
- . **oculto**: não aparece na frase, mas pode ser identificado. Ex.: Recebi o recado. – sujeito oculto (eu)
- . **agente**: quando pratica uma ação. Ex.: [*O lenhador*] cortou a árvore.
- . **paciente**: quando sofre uma ação. Ex.: [*A árvore*] foi cortada pelo lenhador.
- . **indeterminado**: Não aparece na frase e não pode ser identificado. Ocorre com o verbo na 3ª pessoa do plural ou 3ª pessoa do singular + *se*.

Exemplos: *Falam* em guerra nuclear.

Fala-se em guerra nuclear.

- . **oração sem sujeito**: há certos verbos que não têm sujeito. Esses verbos são chamados **impessoais**. A oração sem sujeito ocorre com:

- a) verbo **haver** no sentido de “existir”:
Ex.: **Havia** dez alunos na sala.
- b) verbos que indicam fenômenos da natureza:
Ex.: **Chove** muito no verão.
- c) verbos **ser, estar e fazer** indicando tempo cronológico ou meteorológico:
Ex.: **São** duas horas. / **Está** muito frio hoje. / **Faz** cinco dias que não a vejo.

EXERCÍCIOS

1. Analise sintaticamente as orações abaixo conforme o modelo.

- a) Os meus dois irmãos são morenos.

Sujeito: *os meus dois irmãos*

Núcleo do sujeito: *irmãos*

Adjuntos adnominais: *os, meus, dois*

Classificação do sujeito: *simples, claro, determinado*

Predicado: *são morenos*

- b) Não entendi a questão.
c) Cartazes, filmes, fotografias também são meios de comunicação.
d) Pegaram meu lápis.
e) No lixo da feira, crianças garantiam seu almoço.
f) Surgiu ao longe uma estrela belíssima.
g) Foram recebidos pelo diretor o pai, a mãe e o filho.
h) No Brasil, há muitos sonegadores impunes.
i) Mandaram os acidentados para o hospital.
j) Alguém bateu à porta.
k) Finalmente, aprendi as notas musicais.
l) O gato de pelo branco dormiu no telhado.
m) Ao entardecer, um bando de andorinhas sobrevoou a cidade.
n) O jovem maestro foi aplaudido de pé pela platéia.
o) Vive-se bem no campo.
p) Dominava meu coração uma saudade imensa.
q) Concordamos com suas idéias.
r) Entregue-lhe estes documentos.
s) Poucos entenderam o plano.
t) Inconformados, os candidatos derrotados deixaram o país.
u) Meu irmão caçula foi contratado por aquela firma.
v) Já são duas horas.
w) Faz muito calor aqui.
x) Devolvam-lhe o brinquedo imediatamente.